



Introdução 5

República e Regimentação Escolar:
O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana
do Ensino Primário
por Justino Magalhães 11

Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre
Desígnios e Condicionaisismos
por Áurea Adão 25

República e Ensino Normal:
Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova
por Maria João Mogarro 45

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926)
por Carlos Manique da Silva 63

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica:
A Difusão do “Ensino Intuitivo”
por Joaquim Pintassilgo 81

**Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma
Republicana do Ensino e na Escola Atual**
por Feliciano H. Veiga 99

**Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma
Republicana do Ensino e na Escola Atual,**
por Feliciano H. Veiga

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual, *por Feliciano H. Veiga*

A importância dos direitos humanos tem levado à realização de várias investigações (Filloux, 2002; Jacobsen, Schlegel, 2001; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Mendes, 2002; Pavlovic, 2001; Symonides, 2000; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). De facto, a não observância dos direitos humanos ao longo da História tem constituído um problema nas relações, quer entre os povos quer entre as pessoas, a nível educacional e até psicológico. Este estudo pretende, pois, encontrar respostas para o seguinte *problema de investigação*: Quais as oscilações dos direitos dos alunos na escola, ao longo do tempo, ao longo da escolaridade e em função da nacionalidade? Mais especificamente, o *objetivo geral* foi encontrar respostas para as seguintes *questões de estudo* (Q): Q1. Até que ponto as mudanças na educação, propostas na reforma Republicana, contêm elementos que possam ser entendidos como precursores, ou próximos, dos direitos humanos, proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)? Q2. Até que ponto os alunos de hoje percebem os seus direitos como existentes na escola? Q3. Será que a percepção que os alunos têm da existência dos seus direitos na escola varia ao longo dos anos de escolaridade? Q4. Será que a percepção que os alunos têm da existência dos seus direitos na escola varia em função da nacionalidade? Quanto aos métodos de pesquisa, recorreu-se a uma metodologia variada, quer qualitativa, com a análise de documentos, quer quantitativa, com a análise de dados, descritiva e de variância.

Assim, a estruturação do presente estudo contém as seguintes partes: 1. Elementos na reforma republicana do ensino, precursores dos direitos dos alunos (mais na perspectiva da História da Educação); 2. Os direitos dos jovens alunos na escola atual: um estudo empírico (mais na perspectiva da Psicologia da Educação); e 3. Aspectos sociopolíticos: elementos de integração educacional. Passemos à consideração da primeira questão, com a apresentação de elementos da reforma enquanto precursores da defesa da implementação dos direitos humanos, com base em produtos de referência (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Magalhães, 1996; Nóvoa, 1988, 1992; Pintassilgo, 1998, 2010; Sérgio, 1958).

1. Elementos na reforma republicana do ensino, precursores dos direitos humanos

Por trás dos homens da política mais humanista da Primeira República, encontramos grandes pensadores na literatura e na teoria do conhecimento, como, por exemplo, António Sérgio, Teixeira de Pascoes, Aquilino Ribeiro e, antes destes, outros *importantes precursores dos direitos humanos na educação*, como os poetas António Feliciano de Castilho e João de Deus, pedagogos de grande voo (Candeias, 2005; Carvalho, 1986). O ensino era entendido, por estes, como fator de ressurgimento do país e a cultura era vista como uma produção da democracia, por oposição ao autoritarismo (Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Magalhães, 1996; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009).

Durante a Primeira República, foi produzido um elevado número de documentos sobre a educação. A Constituição de 1911 consagrava alguns direitos humanos, dos quais se destaca: a liberdade (ninguém pode ser coagido senão em função da Lei); a igualdade civil (a Lei é igual para todos); a assistência pública; a garantia, dada a portugueses e estrangeiros residentes no país, da inviolabilidade dos seus direitos (Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Nóvoa, 1988, 1992; Pintassilgo, 1998, 2010; Sérgio, 1958).

Os republicanos acreditavam fortemente na importância da instrução. Por isso diziam: “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. Assim, durante a 1ª República, os governos fizeram importantes *reformas na educação*. As reformas então havidas criaram o *ensino infantil* para crianças dos 4 aos 7 anos; reformaram as “*escolas normais*” destinadas a formar professores primários; criaram as *Universidades de Lisboa e Porto*; concederam “*bolsas de estudo*” a alunos carenciados e foram oficializadas as “*escolas móveis*” para o ensino de adultos. Uma das principais preocupações dos governos republicanos era *alfabetizar* e, também, dar instrução primária ao maior número possível de portugueses (Mendes, 2002; Sérgio, 1958). Estes elementos, pela sua natureza e semântica, podem ser entendidos e estudados como eventuais precursores de ideias que, bem mais tarde, estariam presentes na forma e na substância dos denominados direitos do homem, proclamados em 1948, e dos direitos da criança, proclamados em 1959.

No entanto, e apesar de tudo isto, a República não conseguiu eliminar as precárias condições de vida de grande parte da população, nem implementar outros

direitos, como o direito à greve e o direito ao sufrágio universal — as mulheres e os analfabetos não podiam votar. Foi um período de notória instabilidade política, devido à dificuldade em assegurar um desenvolvimento económico, o que impediu o cumprimento das promessas no âmbito da educação. O ensino primário não conseguiu generalizar-se. Em 1922, eram cerca de 3 000 os professores desempregados, pois não foi suficientemente alargada a rede escolar. No final da Primeira República, menos de 1/3 das crianças frequentava a escola primária e, destas, apenas 4% ingressava no Liceu (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002). A partir de 1926, os partidários da ditadura entendiam que não era necessário combater o analfabetismo que, em 1930, se situava nos 62% (Candeias, 2005; Pintassilgo, 2010). O Estado Novo contrariava as aspirações de professores, de alunos, e de uma autonomia das escolas (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Mendes, 2002).

Entretanto, em vários outros países além de Portugal, eram proclamadas duas importantes declarações acerca dos direitos humanos, uma em 1948 e outra 11 anos depois (UNESCO, 1998; UNICEF, 1998). A *Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH)* foi adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948. No seu *Artigo 26º*, assim se diz: 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório; o ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A *Declaração Universal dos Direitos da Criança (DHDC)* foi aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral da ONU. Tem como fundamento os direitos das crianças e dos jovens à liberdade, aos estudos, à atividade lúdica e ao convívio social – e foi preconizada em dez princípios gerais. Uma leitura atenta destas duas Declarações permite uma resposta à questão de estudo número 1 (Q1), uma vez que parte das ideias aí contidas existia já na reforma da Primeira República, embora de forma mais embrionária e, obviamente, menos realizada (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Sérgio, 1958).

2. Os direitos dos jovens alunos na escola atual: um estudo empírico

Passemos, agora, à apresentação do estudo empírico, procurando responder às questões de estudo atrás formuladas (Q2, Q3, Q4). O objetivo foi a determinação do grau de existência de perceção dos direitos dos alunos na escola e a análise da relação entre tais direitos e a nacionalidade (portuguesa *versus* alunos oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, PALOP), ao longo da escolaridade na adolescência. Os elementos aqui apresentados retomam, de forma sucinta, dados considerados em anterior investigação (Veiga, 2007; Veiga, 2009).

Sujeitos. A amostra foi constituída por 1065 sujeitos repartidos por diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), englobando sujeitos de ambos os géneros e de diferentes zonas do país (Lisboa, Norte, Sul e Ilhas). Considerando a nacionalidade da mãe do aluno, a repartição foi de 80.12% portugueses e 47.98% PALOP. Embora se tenha recolhido também a nacionalidade do aluno e do pai, para maximizar as análises realizadas sem eventuais enviesamentos estatísticos, os resultados aqui apresentados foram considerados apenas em função da nacionalidade da mãe do aluno.

Instrumentos. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children’s Rights Scale* (Hart, 1996), após transformação, por agrupamento, dos itens em fatores específicos (Veiga, 1999; 2001): provisão, proteção, relação, estima, instrução, autodeterminação. A adaptação do instrumento passou ainda pela alteração da escala de tipo Likert, de 1 a 5, para de 1 a 6, desde “nunca existe” até “existe sempre”. Trata-se de uma escala com elevados coeficientes de consistência interna das unidades semânticas, ou dimensões, para vários grupos de pertença estudados em contexto português (Veiga, 2002). O inquérito utilizado incluiu, ainda, perguntas específicas para avaliar outras variáveis, como a nacionalidade do aluno, a do seu pai e a da sua mãe (para além de outras variáveis sociodemográficas aqui não consideradas).

Procedimento. Após pedido de autorização, os questionários foram administrados aos alunos, tendo o seu preenchimento sido supervisionado pelos professores das turmas envolvidas no estudo. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, tendo havido a colaboração dos alunos com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário.

Resultados. O Quadro 1 apresenta os três direitos a que foi atribuída menor e maior existência na escola. Com menor existência, surgem direitos situados na autodeterminação (item 23) e na provisão (item 21), tanto nos alunos de nacionalidade portuguesa como nos alunos imigrantes; nos direitos menos existentes, depara-se,

ainda, com o item 34 — “Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos” —, no subgrupo português, e com o item 4 — “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” —, ambos situados na dimensão proteção-segurança. Os direitos com maior existência situam-se na dimensão relação (itens 05 e 13) e na dimensão reconhecimento (item 20), independentemente da nacionalidade. Observou-se que os direitos com menor existência apareceram (na escala de temporalidade de 1 a 6) entre o parâmetro “existe poucas vezes” (3) e o parâmetro “existe muitas vezes” (4). Os direitos com maior existência situaram-se no parâmetro “existe quase sempre” (5). A média dos 40 itens da *Children’s Rights Scale* registou o valor de 4.48, situando-se entre o parâmetro “existe muitas vezes” (4) e o parâmetro “existe quase sempre” (5). A fim de procurar saber como evoluem os direitos ao longo da adolescência, realizaram-se análises que permitiram ver se existiam diferenças significativas nas dimensões dos direitos, em função do ano de escolaridade.

Quadro 1

Grupo dos três direitos com maior e menor existência em alunos imigrantes e não imigrantes

Itens	Média
Portugueses	Mais existentes
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento. 13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos. 05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,21 5,17 4,99
	Menos existentes
34. (PS) Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos. 23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher. 21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros	3,99 3,88 3,84
Imigrantes	Mais existentes
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos. 20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento. 05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,24 5,20 5,01
	Menos existentes
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros. 04. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro. 23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,99 3,93 3,71

Legenda (dimensões dos itens): PB (provisão básica); PS (proteção-segurança); SE (relação sócio-emocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).

Na provisão, ocorre uma diminuição significativa do 7º para o 9º ano de escolaridade ($T=2,716$; $GI=348$; $p<0,001$), não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano. Muito semelhante foi o observado na dimensão instrução, embora as significâncias estatísticas sejam um pouco menores. Na dimensão proteção, a diminuição ocorreu apenas do 7º para o 9º ano. Nas restantes dimensões dos direitos (relação, reconhecimento e autodeterminação) não se registaram diferenças significativas ao longo dos anos de escolaridade na amostra total.

Houve também interesse no estudo da interação das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Na generalidade das situações, não se observaram diferenças estatisticamente significativas na perceção dos direitos, entre os alunos com nacionalidade portuguesa e os alunos PALOP, seja no 7º, 9º ou 11º anos. A merecer consideração, surgiram os dados na dimensão instrução. No grupo de nacionalidade portuguesa, observou-se uma diminuição, estatisticamente significativa, do 7º para o 9º ano, não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano, corroborando os dados obtidos na amostra total. Quer no 7º quer no 9º ano de escolaridade, os contrastes entre as nacionalidades não se mostraram significativos, apresentando-se, contudo, com significância estatística no 11º ano ($p<0,01$). Em suma, observou-se uma diminuição da perceção dos direitos do 7º para o 9º ano, mantendo-se estável do 9º para o 11º ano nos alunos portugueses e continuando a diminuir nos alunos PALOP. Em posteriores análises, controlando o nível de instrução familiar, os resultados mantiveram-se nos parâmetros descritos.

Discussão dos resultados. Os alunos das escolas portuguesas, independentemente da nacionalidade considerada, reconhecem que os seus direitos existem na escola atual. No entanto, a existência desses direitos torna-se menos saliente em aspetos ligados à autodeterminação, mas também à proteção e à provisão. Observou-se que, quer nos alunos portugueses quer nos filhos de mães imigrantes, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro “existe poucas vezes” e o parâmetro “existe muitas vezes”, e os direitos com maior existência situam-se no parâmetro “existe quase sempre”. Estes resultados, no que respeita aos alunos em geral, vão ao encontro de anteriores estudos (Hart et al., 2001; Veiga 1999, 2001; Veiga, 2007; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). A não diferenciação entre alunos portugueses e alunos filhos de imigrantes aproxima-se de um recente estudo que não encontrou, entre tais sujeitos, diferenças na intimidade nem no amor (Pinto 2005) e, ainda, de

um outro que não encontrou diferenças significativas na satisfação com a vida, entre jovens portugueses e indianos ou cabo-verdianos (Neto, 1995). É provável que tais resultados signifiquem a aceitação geral, pelos estudantes portugueses, dos estudantes filhos de imigrantes. O papel socializador da escola e a interiorização de valores por ela veiculados poderão, também, justificar a não discriminação observada. Numa linha menos otimista, uma outra explicação poderá estar na suposição de uma sobre avaliação da existência dos direitos pelos filhos de imigrantes, devido a uma menor importância atribuída aos direitos na escola pelos imigrantes em comparação com os alunos portugueses. Esta hipótese explicativa, sugerida em anterior estudo (Veiga, 2007), encontra aqui a consistência esperada, já que, na leitura dos dados obtidos nos direitos à instrução, foi significativa a diferenciação entre os alunos portugueses e os alunos imigrantes no 11º ano, sem tal ter ocorrido nem no 7º nem no 9º ano; como explicação, poder-se-ia pensar que os alunos do 11º ano, filhos de imigrantes, teriam maior valorização da escola do que os seus pares, também filhos de imigrantes, que a abandonam, e, portanto, atribuiriam maior importância ao direito à instrução, dada a sua perceção de uma menor existência de tais direitos do que os alunos portugueses, também do 11º ano. Sugere-se que, em posteriores trabalhos, se proceda à administração da escala Children's Rights Scale, questionando os alunos acerca da existência e também da importância atribuída a cada um dos direitos, e analisando a correlação entre tais variáveis em alunos imigrantes e não imigrantes. No que respeita ao ano de escolaridade, os jovens do 9º ano, quando comparados com os do 7º ano, percecionam a existência de menos direitos na escola (provisão, proteção e instrução), não se observando diferenças entre o 9º e o 11º ano. Tais resultados estão na linha do observado em anteriores estudos (Veiga, 2007; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrig (9º ano) aumente as exigências gerais a tais indivíduos, passando estes a percecionarem mais obstáculos à concretização de tais direitos; poderá ainda acontecer que a maior necessidade de afirmação nos sujeitos mais velhos (Erikson, 1980) contribua para a importância — maior nos sujeitos mais velhos que nos mais novos — atribuída aos direitos e, provavelmente, daí a perceção de uma menor existência desses mesmos direitos nos alunos mais velhos. A manutenção destes elementos (necessidade de afirmação, exigências feitas e importância dos direitos) entre o 9º e o 11º ano contribuiria para explicar a não diferenciação dos direitos entre tais anos, em conjugação com os contextos escolares do mesmo tipo.

3. Aspetos sociopolíticos: elementos de integração educacional

Os resultados anteriormente considerados parecem indicar que as ideias contidas na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* existiam já, de forma embrionária, na reforma da Primeira República; no entanto, existem, ainda nos nossos dias, alunos que não reconhecem que os seus direitos estejam satisfeitos na escola. Os dados encontrados indicam a necessidade de promoção dos direitos humanos, sobretudo daqueles grupos de sujeitos com menos direitos e com mais dificuldades em reconhecer isso mesmo. Aprofundar o estudo dos fatores que diferenciaram os direitos escolares ao longo da história dos últimos 100 anos, bem como elaborar instrumentos de avaliação dos direitos humanos percebidos, podem constituir recomendações em posteriores pesquisas.

Procurando ainda nas raízes do tempo, com um olhar virado para os últimos cem anos e outro para a contemporaneidade, ressalta que, no passado, havia escolas e professores a menos e que agora (diz-se) há escolas e professores a mais. Caminhando pelos trilhos do século XX, a primeira metade do século ficou aquém do que deveria ter sido feito a favor dos direitos dos alunos ao ensino primário e a 2ª metade limitou os alunos no direito ao ensino secundário (Magalhães, 1996; Nóvoa, 1992; Sérgio, 1958; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009).

Apesar de tudo isso, e no que ao ensino superior respeita, as Universidades têm vindo a ganhar a batalha da educação, com alunos diferentes e interessados. Há falta, é certo, de saídas profissionais, mas estas requerem também uma orientação para escolhas informadas – e isto desde o jardim-de-infância, atenda-se. Começa a sentir-se, neste momento, que alguns alunos mais carenciados estão em risco de abandonar a Universidade, quando, já na reforma republicana, se proclamava “que ninguém fique de fora” da escolaridade a que tem direito. Ainda nos dias de hoje, subir a Alameda da Universidade, para nela entrar, não é independente da influência do nível socioeconómico de pertença. Subir as escadas da creche ou do jardim de infância, para aí entrar, não é independente da influência do nível sociocultural. Dois grupos de contraste são visíveis – o dos carenciados e o dos beneficiados –, grupos que cada vez mais parecem engrossar (Bruto da Costa & Pimenta, 1991; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002).

Embora o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)* mostre que a fome e a pobreza têm diminuído a nível mundial, Portugal e muitos outros países

estão a passar por momentos difíceis, em que a injustiça, a iniquidade, o desemprego e a fome fazem parte da realidade de muitas pessoas (Bruto da Costa & Pimenta, 1991; Mendes, 2002). Na Europa, Portugal surge como um dos países em que as desigualdades sociais são maiores, apesar de ter ocorrido a Revolução de abril e de o poder ter sido sempre exercido por dois dos partidos com maior representação social.

A crescente consciencialização das injustiças e das transgressões aos direitos humanos têm, recentemente, contribuído para desmoronar ditaduras em países onde a ONU, e muito bem, decidiu intervir para evitar o bombardeamento de civis inocentes. Em diferentes países, dezenas de milhares de jovens encheram ruas de grandes cidades, reclamando, civilizadamente, o direito à realização pessoal (ser felizes) e profissional (ter um trabalho digno). Que soluções tem o mundo, dito moderno, para tal estado de coisas que envergonha a humanidade? Embora tenham vindo a aumentar as preocupações da comunidade mundial por estes problemas, não é muito provável que tal situação se altere nos próximos anos. Então, onde está a solução?!

As respostas para tais problemas têm de ser procuradas na Educação, por todos, e talvez recorrendo a um dos mais importantes direitos humanos, o direito à indignação, para utilizar as palavras de Stéphane Hessel (2011), no seu recente e famoso opúsculo intitulado “Indignai-vos”. Embora saibamos que muito se tem feito nos últimos anos, reconhecemos, por tudo isto, o direito à indignação. Não nos compete apresentar aqui propostas para “puxar o país para cima”, mas podemos apelar à reflexão crítica, ao esforço empenhado, à valorização da Educação e da Justiça, em suma, à capacidade para reconhecer e afirmar os direitos dos próprios sem ferir os direitos dos outros. Sabemos, pela Ciência e pela História, que quanto mais problemas económicos e sociais tem um país mais deverá melhorar a qualidade do ensino e da investigação, pois é daí que pode surgir o impulso necessário a um estado de desenvolvimento superior, com satisfação dos direitos das pessoas, de todos, na escola e na vida. Diz-se que “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. Frase orientadora destes esparsos pensamentos – que nos foi conduzindo à metáfora da “vela que ilumina”, mas que, ardendo, se consome e transubstancia. De facto, homens houve que – grandemente escolarizados, letrados e diplomados – ficaram na história como ditadores. Assim, à frase “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui” urge acrescentar “e que o leva a pensar, sentir e agir, não como ateniense nem grego, mas como um cidadão do mundo”. Para ilustrar esta ideia, e antes de terminar, vou apresentar uma narrativa que adaptei de leituras prévias (Ginott, 1972).

No primeiro dia de aulas, o Presidente de uma Instituição Educativa fazia distribuir pelos professores uma folha onde se lia:

Caro colega, sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos chegaram a ver o que jamais algum homem deveria ter contemplado. Máquinas de guerra construídas por engenheiros sobredotados e eficientes; crianças envenenadas por médicos com muitos conhecimentos e talentos; recém-nascidos assassinados por enfermeiras muito entendidas; vi soldados de alta patente a matar e a queimar mulheres e crianças; muitos professores e alunos foram esperados às portas das escolas para serem fuzilados. Enquanto Hitler pretendia levar a cabo a chamada solução final – exterminar os seus opositores e as raças ditas inferiores – a história dos homens sobre a terra pareceu parar. O número de pessoas assassinadas foi mais de 6 milhões. Parece inacreditável! Mas... está gravado na história, a ferro e fogo! Por tudo isto, sinto-me preocupado cada vez que se pergunta o que significa a educação para o homem. Quero, assim, fazer-vos a seguinte petição: ajudem os vossos alunos, e os que vierem a ter, a tornarem-se seres mais humanos. Os vossos ensinamentos, a nossa comunicação não devem dirigir-se à produção de monstros de grande sabedoria, horrendos psicopatas, homens instruídos e educados como Eichman.

Agora sim, vou terminar, lembrando que o futuro do mundo de quem mais depende é, em primeiro lugar, dos pais, e depois dos professores, e pedindo que não nos esqueçamos de que o ensino dos números e das letras, das línguas e das ciências, e o das artes é importante, mas apenas quando deixa marcas duradouras nos alunos, como seres genuinamente humanos, capazes de reconhecer e afirmar os seus direitos sem diminuir os direitos dos outros. Com uma Educação assim, poder-se-á então dizer que “o Homem vale, sobretudo, pela Educação que possui”.

Referências

- Bruto da Costa, A., & Pimenta, M. (Coord.) (1991). *Minorias étnicas pobres em Lisboa*: Lisboa: Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã.
- Candeias, A. (2005). *Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal. Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX* (pp.53-108). Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2ª ed.). New York: Norton.
- Fernandes, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP.
- Filloux, J. C. (2002). Ética, infância e direitos do Homem. *Colóquio do LEPSI* do IP-Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child*. New York: Macmillan.
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 99-129.
- Hart, S. N. Zeidner, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hessel, S. (2011). *Indignez-vous*. Paris: Indigène Éditions.
- Irving, K. (2001). Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 224-240.
- Jacobsen, E., & Schlegel, I. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Denmark. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 174-189.
- Lúcio, A. L., Leandro, A. G., Silva, F., & Lucas, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania*. Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- Magalhães, J. (1996). Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. *Análise Psicológica*, 14 (4), 435-445.
- Mendes, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e Convenções Internacionais*. Lisboa: Vislis Editores.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 29-60.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In J. Serrão, & A. H. de Oliveira Marques (Eds.). *Nova História de Portugal*, Vol. XII, *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pavlovic, Z. (2001). Cross-cultural Study on the Rights of the Child in Slovenia: The First Ten Years. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 130-151.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo, J. (2010). Analfabetismo e educação popular. In *25 olhares sobre a I República. Do republicanismo ao 28 de maio* (pp.129-137). Lisboa: Público.
- Pinto, M. C. P. (2005). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnico* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sérgio, A. (1958). *Sobre o espírito do Cooperativismo*. Lisboa: Ateneu Cooperativo.
- Symonides, J. (2000). *Human Rights: Concept and standards*. Paris: UNESCO.
- Tereseviciene, M., & Jonyniene, Z. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Lithuania. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 152- 173.
- UNESCO (1998). *Taking action for Human Rights in the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- UNICEF (1998). *The proposed UN convention on the rights of the child: Infopaper 2*. New York: Author.

- Veiga, F. H. (1999). Perceções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação, Vol. VIII*, nº 2, 187-199.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2002). Os direitos dos alunos na escola: Um programa de promoção. *Psicologia, Educação e Cultura, Volume VI*, 1, 115-128.
- Veiga, F. H. (2007). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.123-141). Porto: Porto Editora e Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International, Vol. 30*(4), 421-436.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Áurea Adão é investigadora aposentada da Fundação Calouste Gulbenkian e investigadora da UIDEF do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (1997-2009), sua vice-reitora para a Investigação e Doutoramentos (2008-2009) e codirectora do Mestrado em Ciências da Educação da mesma Universidade (1998-2006). Foi reitora da Universidade Lusófona de Cabo Verde (2006-2007). Recebeu, em 1997, o Prémio “Dr. Rui Grácio” atribuído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Foi membro da Direcção da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), entre 1993 e 1995. É autora de um amplo conjunto de estudos no âmbito da História da Educação, publicados em livro e em revistas nacionais e estrangeiras.

Carlos Manique da Silva é diretor do Centro de Formação de Professores Rómulo de Carvalho. Doutorado em Ciências da Educação (especialidade História da Educação), tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar. De entre as suas publicações salienta-se: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma Análise Histórica Sobre a Arquitetura Escolar Portuguesa (1861-1920)*. Lisboa: IIE, 2002. Tem colaborado em vários projetos de investigação de que se destacam: *Liceus de Portugal e Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Foi professor visitante nas Universidades Estaduais de S. Paulo e de Santa Catarina (Brasil).

Feliciano H. Veiga é doutor em Psicologia da Educação (PE) pela Universidade de Lisboa (UL), professor associado com agregação, coordenador do Doutoramento em Educação, especialidade PE, e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação (IE) da UL. A sua investigação atual é nas áreas do envolvimento dos alunos na escola, desenvolvimento dos alunos, aprendizagem e formação dos professores. É autor de diversos capítulos de livros e de vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Implementou diversos projetos de investigação, orientou numerosas teses e tem exercido funções de consultadoria na FCT. Contacto: fhveiga@ie.ul.pt

Joaquim Pintassilgo é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). Foi docente dos ensinos secundário e politécnico e professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É, atualmente, Professor Associado do Instituto de Educação da mesma universidade. É autor ou coautor de obras diversas na área de História da Educação, de que se destacam *República e formação de cidadãos* (1998), *História da escola em Portugal e no Brasil* (2006), *A História da Educação em Portugal* (2007) e *A Formação de Professores em Portugal* (2010).

Justino Magalhães, Historiador da Educação. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Domínios de investigação: História da Alfabetização, da Educação e da Escolarização, das Instituições Educativas, da Leitura e do Livro Escolar, do Local e do Município Pedagógico. Autor de, entre outros, os seguintes volumes: *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime* (1994); *Alquimias da Escrita* (2001); *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas* (2004); *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)* (2010); *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal* (2011).

Maria João Mogarro é Doutora em História da Educação pela Universidade de Lisboa (2004) e em Pedagogia pela Universidade da Extremadura (2001). Atualmente é Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e coordenadora da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Foi docente dos ensinos básico, secundário e politécnico. As suas principais áreas de investigação são a formação de professores, os estudos curriculares e a cultura escolar e o património educativo. É autora ou coautora de várias obras, de entre as quais se destacam *História da escola em Portugal e no Brasil* (2006) e *A Formação de Professores em Portugal* (2010). Coordena o Projecto de investigação “Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas/ Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices” (2010-2012, financiado pela FCT).